

Olias, Günter

## Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik. Wege der Aneignung des Unbekannten

*Olias, Günter [Hrsg.]: Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen : Die Blaue Eule 1994, S. 139-160. - (Musikpädagogische Forschung; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Olias, Günter: Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik. Wege der Aneignung des Unbekannten  
- In: Olias, Günter [Hrsg.]: Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen : Die Blaue Eule 1994, S. 139-160 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103841 - DOI: 10.25656/01:10384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103841>

<https://doi.org/10.25656/01:10384>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische  
Forschung**

**Günter Olias  
(Hrsg.)**

# **Musiklernen**

**Aneignung des  
Unbekannten**



## **Inhalt**

<b>Vorwort</b>	<b>7</b>
 <b>Berichte über empirische Forschungsprojekte</b>	
WILFRIED GRUHN Musiklernen — Der Aufbau musikalischer Repräsentationen	9
PETER LINZENKIRCHNER Forschungsprojekt „Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert“ — Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe 1992	32
REINER NIKETTA, EVA VOLKE & STEFANIE DINGER Frauen lernen Rockmusik: Zur Evaluation der rocksie!-Workshops	54
DIETMAR PICKERT Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik — ein Forschungsprojekt	69
 <b>Gastvorträge</b>	
KLAUS HOLZKAMP Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musizieren	87
PIERANGELO MASET Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz	110
 <b>Forschungsbezogene Erfahrungen und Perspektiven</b>	
GÜNTER KLEINEN Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen	122
GÜNTER OLIAS Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik — Wege der Aneignung des Unbekannten	139

WOLFGANG MARTIN STROH	
Neue Musik szenisch interpretiert — am Beispiel „Wozzeck“	161
ANKE WESTPHAL	
Zu einigen Fragen der Geschlechtsspezifik musikalischer Leistungsmotivation	178
<b>Programm der AMPF-Tagung 1993 an der Universität Potsdam</b>	<b>205</b>



GÜNTER OLIAS

## **Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik — Wege der Aneignung des Unbekannten**

„Gleichermaßen gefährlich und nützlich ist auch das Machen  
Einleuchtender Bilder. Da wird der Kosmos gebildet.  
Nebeneinander liegen, einander bedingend, die Dinge  
Vielerlei dient dazu, ein Alles ahnbar zu machen  
Der nachschaffende Geist genießt die Genüsse des Schaffens.  
Alles scheint ihm geordnet, da e r es geordnet....“  
(Brecht)

Musikunterrichtliche Lehr- und Lernvorgänge entsprechen vielfach einem solchen „Machen einleuchtender Bilder“: Sie sind gerichtet auf sinnstiftenden und sinnfindenden Umgang mit Musik, auf Erkenntnis- und Ordnungsgewinn im Erkunden und Erproben von Klang-Bildern, auf das Erweitern des Interesses an und des Bedürfnisses nach Unbekanntem. An der Nützlichkeit derartiger Unternehmungen dürfte also zunächst kaum ein Zweifel bestehen. Wieso aber sollte dies dann „gleichermaßen gefährlich“ sein?

Dies zu bedenken, heißt u.a. Fragen zu stellen nach der Gültigkeit und Angemessenheit des Lehrens und Lernens unter veränderten Bedingungen und Umständen, nach dem Gewordensein und Werden von Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Angesichts des Epochenumbruchs und sozialen Wandels in unserem Lande seit 1989 stellen sich diese Fragen mit erhöhter Dringlichkeit. Auch die Zunahme von Rücksichtslosigkeit, Gewalt und Aggressivität im sozialen Verhalten läßt derzeit vielfach pädagogische Rat- und Hilflosigkeit aufkommen.

Von der „Krise des Wissens“ ist sodann die Rede, und Georg Rückriem erläutert dazu: „Krise des Wissens bedeutet nicht etwa lediglich Überalterung einzelner Wissensbestände oder Mangel an Wissen in einzelnen Bereichen. Kritisch geworden ist vielmehr die gesamte Semantik des bereits erwähnten Newtonschen Weltbildes ... Ohne einen zureichenden Begriff vom Ganzen des Wissens

können sich aber die Menschen nicht mehr als Konstrukteure einer möglichen vernunftgemäßen Welt begreifen, weder ökologisch noch sozial ... Mit dem Verlust des Allgemeinen geht der Menschheit zugleich globale Handlungskompetenz verloren. Ohne Bild von der Welt kann die Welt auch nicht gestaltet werden.“ (Rückriem 1993, 112/113.)

Das Verbessern, Verändern und Neu-Denken der Schule fordert Hartmut v. Hentig (1993) und zielt dabei insbesondere auf den Zusammenhang von Verantwortung, Verständigung und Vertrauen als den Merkmalen von „Zivilität“, die es vorrangig auch in der Schule auszubilden gelte. Auf gravierende Veränderungen im Schüler- und Lehrerbild wird hingewiesen (Günther/Helms 1992) und die Verbindung von „Lehr- und Lernstrategien“ (Lompscher 1992a und 1992b) als ein akutes Problemfeld für die Unterrichtspraxis ebenso wie für die didaktische Forschung betrachtet.

Nachfolgend soll hier nun eine Entwicklungstendenz in der Musikdidaktik verfolgt werden, die gewisse Lösungsansätze im Rahmen des angedeuteten Problemhorizonts erkennbar werden läßt und zugleich Bezugspunkte schafft für weiterzuführende musikdidaktische Untersuchungen und Erprobungen. Gemeint ist der *Übergang von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik*, der bei aller beachtenswerten fachspezifischen Ausprägung zugleich auf übergreifende Zusammenhänge mit sozialen, politischen und kulturellen Konfrontations- bzw. Integrationstendenzen hindeutet.

### *1. Erscheinungsformen und Bedingtheiten konfrontativer Musikdidaktik*

Über lange Zeiträume hinweg waren konfrontative Denk- und Handlungsweisen in der Musikdidaktik — und freilich nicht nur dort — bestimmend. Lompscher charakterisiert jene ehemals im Bereich der DDR dominierende unterrichtliche Vorgehensweise als „Übermittlungsstrategie“ (Lompscher 1992b, 6). Es galt im allgemeinen, die Schüler mit „neuem“ Stoff zu konfrontieren, um so jeweils maßgebliche Impulse zum Lernen auszulösen. War dies dann allein noch nicht hinreichend wirksam, folgten — im Sinne eines „Impfnadelmodells“ — weitere pädagogische, didaktische und erzieherische Ziel- und Sollensanforderungen sowie vielfältige Disziplinierungsmaßnahmen. So konnte schließlich — und das vermutlich nicht nur innerhalb der ehemaligen DDR-Pädagogik — von einer „pädagogischen Front“ gesprochen werden. Und manche Argumentation

im pädagogischen Bereich ähnelte eher der Beschreibung einer militärischen Angriffsstrategie, als daß sie deutlich werden ließ, daß es sich hierbei eigentlich um eine jeweils subjektiv intendierte Aneignung von Unbekanntem, um das lustvolle Wagnis der Entstehung und Entdeckung von Neuem, um die behutsame Förderung von Integration und Integrität handeln sollte.

Lehrplandiktionen mit ihren permanenten Sollensforderungen liefern hierfür einen ebenso deutlichen Nachweis wie die Dominanz des „frontalen Unterrichts“ in der Praxis. Konfrontative Didaktik begegnet uns aber auch dort, wo *defizitäre Modelle* den Ausgangspunkt für didaktische Handlungsanweisungen bilden. Wenn im Heranwachsenden nur der Noch-nicht-Erwachsene gesehen wird, im Musiklernenden nur der zu einem bestimmten Leistungsstand Noch-nicht-Fähige, dann besteht Gefahr, daß die pädagogischen Zielvorstellungen und Zielsetzungen konfrontativ dem augenblicklichen Erscheinungsbild oder Leistungsstand gegenüber gestellt und als absolut gesetzte Sollensforderungen proklamiert werden. Der bereits vorhandene Aktions-, Vorstellungs- und Beziehungsreichtum der Lernenden wird dabei allerdings vielfach unterschätzt, bleibt unbeachtet oder als Entwicklungspotential ungenutzt.

Besonders nachteilig wirken sich defizitäre Modelle dann aus, wenn Normvorstellungen so eng gefaßt, zugleich aber auch so autoritär erhoben werden, daß sie den von der Norm Abweichenden als Andersartigen, als Störenden, Hemmenden ausgrenzen oder auf das Anderssein permanent mit defizitären Vorwürfen hingewiesen wird. Hierzu gehören musikdidaktische Erörterungen zum Umgang mit Brummern und Falschsingern ebenso wie die von Renate Müller (1992, 56) kritisierten „Defizittheorien über Rezeptionsbarrieren Jugendlicher“.

Konfrontative Didaktik ist folglich gekennzeichnet von Frontenbildung, einschließlich wechselseitiger „Verschanzungen“ (Roscher 1990) auf dem Terrain unterrichtlicher Betätigungen. Dadurch wird vorrangig ein „defensives Lernen“ (Holzkamp 1993) bei Schülern befördert, wenn nicht gar prinzipielle Lernbarrieren bzw. -blockaden entstehen oder völlig anders geartete Widerstandsleistungen erprobt werden.

Aufschlußreich dürfte es insofern sein, dies auch historisch bis weit in die Vergangenheit zurückzuverfolgen, bis hin zu den frühen, etwa an die Weltreligionen des Judentums, Christentums und Islams gebundenen Glaubenslehren mit ihren kodifizierten Botschaften, Verkündigungen, Ermahnungen und Verboten. Es galt stets, daß Auserwählte in jeweils höherem Auftrag die Ungläubigen im Sinne der jeweiligen Glaubenslehre zu bekehren hatten. Lothar Klingberg

hebt in seiner Studie über „problemgeschichtliche Aspekte der Kategorie LEHREN“ demnach hervor: „Ein wesentliches Merkmal religiöser Lehre ist ihre AUTORITÄT, ihr Anspruch auf Gültigkeit, auf absolute Wahrheit ... Der in diesem ideologischen Ansatz liegende Zug zum Autoritären, Absoluten und Unbezweifelbaren mußte zwangsläufig zu dogmatischer Erstarrung und — im Konnex eines institutionalisierten Lehr- und Schulbetriebes scholastischer Prägung — zur Buchstaben-Gelehrsamkeit führen.“ (Klingberg 1988, 62.)

Im entwicklungsgeschichtlichen Fortgang der institutionellen Bindung von Lehre und Lehren an Schulen, das heißt im Prozeß zunehmender „Verschulung“ von Lehre und Lehren, erfaßt diese nachfolgend ebenso die philosophisch-weltanschaulichen, die wissenschaftsorientierten und schulfachbezogenen („disziplinären“) Lehrinhalte und Lehrweisen. In Verbindung damit prägen sich allerdings noch zahlreiche weitere Tendenzen mit konfrontationsdidaktischer Akzentuierung aus: so etwa erhöhte Forderungen nach Differenzierung, nach Separierung und Spezialisierung, vor allem aber auch Bemühungen um Vereinfachung und Elementarisierung, um Beschleunigung, „Abbreviatur“ (vgl. Klingberg 1986, 665 ff.) und Effektivierung der jeweiligen didaktischen Vermittlungs- und Aneignungsweisen. Daraus erwächst schließlich jene Kulturvermittlungspraxis, die — gleichsam im Sinne von konfrontativem Perfektionismus — bei geringstem Zeitaufwand, jedoch mit hohem lerntechnologischem Aufwand — möglichst treffsicher auf die im voraus kalkulierten Lernziele zusteuert. Mehrfach hat Horst Rumpf davor gewarnt und gemahnt: „Entrüstung hilft da nicht, wenn zutage liegt, daß die konsumistische wie die scholastische Art der Kulturübereignung die Kultur der Annäherung, die eine Kultur spielerischer Verrückungen und Ergänzungen und Verlangsamungen ist, austrocknet bzw. zu einer techniformen Motivationsphase verstümmelt.“ (Rumpf 1991, 43.) Diese angemahnte „Kultur der Annäherung“, der „dosierten Erschwerung, der vielleicht labyrinthischen Umwege, der künstlichen Gefährdungen“ (ebenda 39), wie sie so variantenreich und lustvoll im Umgang mit Musik immer wieder erlebbar wird, beruht wesentlich auf integrativen Bestrebungen, auf Integration als einem Handlungs-, Denk- und Entwicklungsprinzip.

Demgegenüber ist Konfrontation zumeist mit verunsichernden Reglementierungen vielfältiger Art, also auch mit didaktisch orientierten Kontroll- und Sanktionsmechanismen verbunden. Es dürften sich zudem weitgehende Korrespondenzen nachweisen lassen zu entsprechenden Zivilisierungspraktiken und zu historisch konkreten Ausübungsformen von politischer Macht, Herrschaft und

Gewalt. Ein nicht sehr fernes Beispiel hierfür liefern der weltpolitische Konfrontationskurs mit seinen Überlegenheitsideologien und permanenten Abgrenzungsargumentationen, die ihrerseits bis hinein in die musikpädagogische Theoriebildung und Praxisentwicklung wirksam wurden bzw. zu deren Stagnation führten.

Einzugehen wäre in diesem Zusammenhang ebenfalls auf konfrontative Tendenzen im Spannungsfeld des didaktischen *Theorie-Praxis-Verhältnisses*. Wenn Theorielastigkeit oder die Verpflichtung zu „richtiger“ Handhabung theoretischer „Vorgaben“ die Unterrichtspraxis bestimmen, bleiben die eigentlichen Vermittlungsprozesse zwischen Theorie und Praxis ebenso unbeachtet und ungenutzt, wie im Falle der „Ignoranz jener Praktiker, die ohnehin schon ‘alles wissen’ und sich im übrigen auf ihre Erfahrungen verlassen“ (Klingberg 1990, 160).

Den Vermittlungsgliedern von Theorie und Praxis nachzugehen, ist folglich gleichbedeutend mit dem Erkunden und Erproben von integrativen Wechselbezügen zwischen dem didaktisch „Denkbaren“ und „Machbaren“. Aktuelle Anforderungen hierzu erwachsen nicht zuletzt aus jenen umfassenden Aufgaben, die — angesichts der „großen Wanderungsbewegungen“ (Enzensberger 1992) — derzeit mit der Intensivierung einer interkulturellen Pädagogik und mit dem Ausbau von Ansätzen zu *interkulturellem Lernen* verbunden sind (vgl. Graf 1992, 300 ff.; Böhle 1993).

Nicht unerwähnt bleiben sollen hierbei auch die jeweiligen Ausprägungsniveaus in den unterschiedlichen Bereichen der musikkulturellen Praxis sowie die entsprechenden Akzentsetzungen innerhalb von Musikanschauungen. Isolationalistische oder separatistische Tendenzen ebenso wie traditionalistisches Beharren auf scheinbar „gesicherten“ Werten begünstigen immer wieder von Neuem konfrontatives Vorgehen. Das gilt für selbstgefällige Blockflöten-, Singe- oder Keyboardseligkeiten ebenso wie für eine ausgesprochen westeuropazentrisch orientierte und auf dementsprechende „Meisterwerke der Musikkultur“ festgelegte Lehrweise oder eine — in Konfrontation dazu — mit Ausschließlichkeit betriebene rock- bzw. popmusikdidaktische Praxis. Demgegenüber verbindet sich durchaus „konfliktdidaktische Offenheit“, wenn sie den Konflikt nicht „als das fachdidaktische Strukturprinzip“ (Antholz 1992, 97) versteht, mit der Tendenz zur Integrationsdidaktik — nämlich in bezug auf die Integration von musikdidaktischen Konfliktsetzungen und -lösungen.

Bedenkenswert schließlich noch Christian Kadens mahnender Hinweis: „An Musik, einst ‘Sprache des Herzens’, wird als Stigma offenbar, was andernorts

ohnedies sich geltend macht: daß Sozialgeschichte, sofern sie sich machthaft verdinglicht, gegen die Entwicklung von Sozialität selbst sich stellt. Und: daß Kunst ihren Zivilisationsauftrag verfehlt, wenn sie ihre Macht den Machthabern leiht.“ (Kaden 1993, 16.)

## 2. *Bezugsfelder und Möglichkeiten integrativer Musikdidaktik*

Ansätze zur Überwindung konfrontativer didaktischer Vorgehensweisen sind immer dann gegeben, wenn die eigentlichen Schnittstellen und Vermittlungspraktiken zwischen den an Lehr-Lern-Vorgängen beteiligten Partnern ins Blickfeld gerückt und anstelle autoritär bzw. einseitig strukturierter didaktischer Felder stärker partnerschaftliches Zusammenwirken bei Akzeptanz eines vieldimensionalen Umfeldes angestrebt werden. Das gilt für frühe Formen der sophistischen Eristik oder den sokratischen Dialog bis hin zu der von Kant beförderten dialogischen Lehrart, für die von Diesterweg beschriebenen Prinzipien einer „geisterweckenden und geistbildenden Lehrmethode“ bis hin zu erlebnis- und spielpädagogischen Auffassungen. Ebenso wären Traditions- und Entwicklungslinien kommunikationsfördernder Strukturen im didaktischen Bereich zu verfolgen, bis hin zu den Einflüssen der von Habermas entwickelten „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981).

Entsprechende Akzentuierungen sind auch in Entwürfen zu handlungs- bzw. tätigkeitsorientierter, kommunikativer bzw. dialogischer und schüler- bzw. subjektorientierter, erfahrungserschließender und lebenswelt- bzw. realitätsbezogener Musikdidaktik anzutreffen. Traditionelle Frontenbildung mit (kunst)werkzentrierter, zielpädagogischer oder kognitionslastig-rationalistischer Grundorientierung sollten hierbei überwunden werden. In diesem entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhang gewannen außerdem Fragen nach Horizontverschmelzung und Subjekt-Objekt-Dialektik, nach fachübergreifender Koordinierung und Offenheit sowie nach Weite und Vielfalt der musikkulturellen Entwicklung — speziell im Hinblick auf populäre Musikpraktiken — an Bedeutung.

„Überall dort, wo uns die Differenzierung eines ursprünglich homogenen Systems oder die Integration eines bereits differenzierten Systems, die zu hierarchischer Struktur führt, haben wir es mit Entwicklung zu tun.“ (Schmidt 1970, 387) Diese Sequenzregel der psychophysischen Entwicklung hat durchaus Gültigkeit auch für die didaktischen Vorgehensweisen im Musikunterricht. Lernfort-

schritte beziehen sich hier sowohl auf Fähigkeiten zu immer feinerer Differenzierung im rezeptiven Erfassen von Musik, im musizierpraktischen Leistungsvermögen oder im Erkunden und Deuten von stiltypischen Merkmalen usw. Sie bedingen zugleich aber auch immer komplexere Orientierungshandlungen, schließen die Stabilisierung von Kenntnissystemen bis hin zur Ausprägung von alters- und individualtypischen musikalischen Gestaltungs- und Umgangsweisen mit ein. Die Bewältigung dieses Zusammenhanges von Differenzierung und Integration im didaktischen Prozeß erweist sich somit als eine zentrale Aufgabenstellung, deren Schwerpunkt sich allerdings — wie ich meine — angesichts der Vielfalt von bereits vorfindlichen Ausgangsbedingungen, Erfahrungsmustern und Gewohnheiten im musikbezogenen Verhalten der Schüler zunehmend auf unterrichtlich zu realisierende Integrationsbemühungen verlagert.

Die von Abel-Struth gekennzeichneten Systematisierungsansätze in der Entwicklungsgeschichte der Musikpädagogik, die — bezüglich ihrer Verbindung zu allgemeiner Pädagogik, Philosophie und Ästhetik — von anfänglicher Addition über Kooperation, Adaption und Partizipation schließlich hin zur Autonomie einer „Wissenschaft von der Musikerziehung“ führen, machen ebenfalls auf die Dringlichkeit integrativer Bemühungen aufmerksam: „Es ist letztlich eine prinzipiell unbegrenzte Vielheit, deren systematische Einheit die umfassende musikpädagogische Theorie zu sichern hätte. Hier liegt das vordringliche Problem der Musikpädagogik.“ (Abel-Struth 1970, 146)

Auch die entwicklungsgeschichtlichen Vorgänge in der ehemaligen DDR-Musikerziehung sind durch eine Tendenz hin zu verstärkten Integrationsbemühungen gekennzeichnet. In den 80er Jahren erschienen die fachdidaktischen Publikationen „Singen-Stimmbildung-Liedgestaltung“ (Autorenkollektiv 1983) und „Musik hören — Musik erleben“ (Brock 1985). Beide Arbeiten kennzeichnen sowohl konzeptionelle als auch unterrichtspraktische Aufgabenstellungen, jeweils getrennt für die einzelnen „Lehrplanbereiche“ Singen und Musikhören. Die anschließenden Bemühungen um eine weitere Lehrplanentwicklung erforderten aber gerade die integrative Verbindung beider unterrichtlicher Planungs- und Gestaltungsbereiche. In diesem Sinne betonten wir in mehreren Beiträgen und Studien den Zusammenhang von schöpferischem Musik-Lernen und methodischer Phantasie, von musikbezogenen Lerninteressen und Lernfähigkeiten sowie das flexible Zusammenspiel von einzelnen musikalischen Lerntätigkeiten innerhalb von relativ komplexen Lernsituationen bzw. Situationsfolgen. Dies führte schließlich zu neuen Akzentsetzungen im Lehrbuch und Lehrerband für

den Musikunterricht der Klassen 7 und 8 (1990). Seitdem stellten sich uns allerdings noch in erheblich weiterem Maße integrative Denk- und Handlungsanforderungen (vgl. Olias 1992, 1993a und 1993b; Kraemer 1992).

Einen zentralen Bezugspunkt integrationsdidaktischer Erörterungen in der Musikpädagogik bildet außerdem der „Erfahrungs“Begriff, indem er (1.) sich auf den Zusammenhang von sozialem und individuellem Erfahrungsgewinn bezieht, (2.) den gegenständlichen und prozessualen Aspekt des Erfahrens miteinander verbindet und (3.) auf die besonderen Umstände und Modi der Vermittlung bzw. der Unmittelbarkeit von musikbezogenen (ästhetischen) Erfahrungen verweist. Wenn Volker Schütz (1991, 188 ff.) — unter Bezugnahme auf die von Richter und Kaiser entwickelten Positionen zur Erfahrungsproblematik in musikpädagogischer Sicht — dabei vor allem auf das Phänomen der „individuellen Betroffenheit“ durch Einbezogenensein (der musikbezogenen Situation in die je eigene Lebenspraxis, der in Musik sedimentierten Erfahrung in den Erfahrungshorizont der Schüler usw.) hinweist, wird das eigentliche Zentrum musikalischer Integrationsdidaktik zugänglich und erkennbar.

Prägnant hat Wolfgang Roscher die entwicklungsgeschichtlichen Aspekte und Dimensionen einer „integrativen Musikpädagogik“ herausgearbeitet (Roscher 1983, 14 ff.). Die von ihm gekennzeichneten Hauptebenen einer *medialen, anthropologischen, historischen, geographischen* und *sozialen* Integration bilden einen weitreichenden Orientierungsrahmen für musikdidaktische Handlungs- und Entscheidungsfelder. Roscher hat dies später noch einmal in folgendem Gedankengang zusammengefaßt: „Musikpädagogische Integration verfügt über mehrere Dimensionen: zum ersten über die eines menschlichen ‘sensorium commune’ (Aristoteles) aller Sinne für die Bezüge zwischen Klängen, Tänzen, Szenen, Texten, Bildern; dann über jene, die Zusammenhänge zwischen Musikdenken, Musikschaffen, Musikerziehen mit der Wert- und Lebenswirklichkeit herstellt; drittens ist die zeitliche Dimension des (Traditionen und Kulturen stiftenden) Verstehens und Deutens von Geschichte und Gegenwart zu nennen; ferner haben wir die räumliche Dimension der nahen und fernen Empfindungslandschaften der Musik in aller Welt vor uns; und schließlich drängt sich uns die gesellschaftliche Dimension einer integralen und integren Bildung des Menschen auf, ihre politischen und sozialen, therapeutischen und kommunikativen Perspektiven.“ (Roscher 1989, 41.)



Musikalische Integrationsdidaktik hat nun aber weitergehend auch nach Bezugsebenen integrativer *Planung, Gestaltung und Analyse* von realen Unterrichtsprozessen zu fragen. Diese sollen nachfolgend kurz umrissen werden:

Auf einer *ersten* Ebene ist das integrative Zusammenwirken unterschiedlicher fachdidaktischer Prinzipien, Erfahrungsmuster, Modelle und konzeptioneller Schwerpunktsetzungen zu bedenken. Planung von Unterricht hat in der Regel eine Vielzahl von persönlichen Erfahrungen, vermittelten Auffassungen und dargestellten Empfehlungen aufzuarbeiten und im Hinblick auf Zusammenhänge etwa von Musik und Lebenswelt, Aktualisierung und Historisierung, Tradition und Perspektive, von musikbezogenem Wissens- und Könnenserwerb oder auch von polyästhetisch akzentuierter, handlungsorientierter oder erfahrungsbezogener Vorgehensweise zu reflektieren. Dies erfolgt vornehmlich mit Blick auf jeweils alters-, klassen- oder schulstufenspezifische Vermittlungs- und Aneignungsweisen, so daß hier zunächst von einer *konzeptuellen Integration* gesprochen werden kann.

Eine *zweite* Ebene integrationsdidaktischer Vorgehensweisen und Überlegungen betrifft die Ziel-Inhalts-Relationen im Musikunterricht. Jede stofflich-inhaltliche Entscheidung bei der Unterrichtsplanung ist mit zielfunktionalen Aspekten verbunden, die jeweils auf bestimmte qualitative Modifikationen im Kenntniserwerb, in der Fähigkeitsentwicklung und Einstellungsbildung der Schüler gerichtet sind. Die integrative Bestimmung von Lehr- und Lernzielen sowie von Lehr- und Lerninhalten stellt vermutlich eines der zentralen Bezugsfelder einer musikalischen Integrationsdidaktik dar und führt zunächst vor allem zur Thematisierung von Unterrichtskomplexen, Unterrichtsstunden oder auch einzelnen Unterrichtssituationen. Man kann folglich diese Ebene als die einer *thematisch-funktionalen Integration* fachdidaktischer Ziel-Inhaltsbestimmungen kennzeichnen. Bereits die Titelbezeichnungen einiger Musiklehrbücher („Musik hören, machen, verstehen“ / „Spielpläne“ / „Musik im Leben“) oder auch musikpädagogischer Publikationen („Hören und Verstehen“ / „Das Prinzip von Vers und Prosa in der Musik“ / „Humanität-Musik-Erziehung“) deuten hin auf vielfältige integrative Aspekte bei der Erörterung und Projektion von inhaltlich-ziel-funktionalen Akzentuierungen des Musikunterrichts.

Eine *dritte* Ebene betrifft schließlich die Verbindung von Lehr- und Lerntätigkeiten, von Lehr- und Lernsituationen im Unterrichtsprozeß. Insofern können wir von *prozessualer Integration* fachdidaktischer Lehr-Lern-Situationen und Lehr-Lern-Handlungen sprechen. Hier gilt vor allem der integrativen Verknüp-

fung von didaktischer Funktionsbestimmung, sachlich-gegenständlicher Akzentuierung und methodisch-verfahrensspezifischer Gestaltung des Unterrichtsgeschehens die besondere Aufmerksamkeit. Auch das, was man mitunter als innere Rhythmik, Dramaturgie oder Ausgewogenheit der Unterrichtsgestaltung bezeichnet, beruht offensichtlich auf einer besonderen integrationsdidaktischen Geschicklichkeit und Umsichtigkeit. Dies betrifft gleichermaßen die Integrationsfähigkeit der Lehrenden wie auch die Integrität der Lernenden, das Zusammenspiel von Lehr- und Lerntätigkeiten in einer möglicherweise auch zirkulären oder zyklischen Abfolge von rezeptiven und produktiven Aktionen, von informativ-orientierenden, erarbeitenden und entwickelnden, wiederholend-festigenden oder weiterführend-vervollkommnenden Lehr-Lern-Impulsen. Prozessuale Integration im Musikunterricht betrifft ebenso den engen wechselseitigen Zusammenhang im Verlebendigen, Vergegenwärtigen, Verdeutlichen und Verwirklichen von musikalischen Lehr-Lern-Forderungen (vgl. Olias 1986, 148).

Über die bisher genannten Ebenen ließen sich zusätzlich noch die der *materiellen bzw. medialen Integration* bezüglich der Entwicklung, Nutzung und Wirksamkeit von unterschiedlichen Lehr- und Lernmitteln sowie die einer *resultativen Integration* im Hinblick auf Ermittlung und Einschätzung von Unterrichts- bzw. Lernergebnissen erwähnen und speziell unter integrationsdidaktischer Sicht untersuchen.

Einige thematisch-inhaltliche Aspektbereiche, die im gegenwärtigen Zeitraum der musikdidaktischen Neuorientierung zumindest innerhalb der ostdeutschen Musikerziehung besondere Aufmerksamkeit fanden, deuten ebenfalls hin auf verstärkte integrationsdidaktische Impulse:

- Musik und Bewegung  
(Verklanglichen und Verkörperlichen von Musik)
- Visualisierung und Musik  
(Visualisieren des Klanglichen und Verklängen des Visuellen)
- das Eigene und das Fremde  
(Verfremdung und Aneignung / Selektion oder Integration)
- Lebenswelt und Musikkultur  
(Sozial- und Kunstprozeß / Vermarktung und Verkunstung / Dokumentarisches und Gleichnishaftes)
- Musiktherapie und Musikpädagogik  
(Heilen und Erziehen / Sound Focusing).

Damit verbunden sind zugleich integrative Neuorientierungen im Hinblick auf eine engere, wechselseitige Verknüpfung von musikbezogener *Lehrstrategie und Aneignungsweise* im Unterricht, wie wir sie weiterhin an der Abt. Musikdidaktik an der Universität Potsdam in Lehre und Forschung zu verfolgen und im Hinblick auf praktikable Modelle zu verdeutlichen bestrebt sind.

Didaktische Integration kann dabei gefaßt werden als ein Vorgang, der durch Aufspüren, Erkunden, Verdeutlichen und Nutzen von elementaren sowie übergreifenden Zusammenhängen im unterrichtlichen Vermittlungsgegenstand bzw. -anliegen, von Möglichkeiten der Vervollständigung und Vereinheitlichung bereits erworbenen oder noch zu erwerbenden Wissens und Könnens bestimmt ist, der somit auf Entwicklung im subjektiven Aneignungs- und Vermittlungsverhalten gerichtet ist. Konfrontation mit Fremdem, Unbekanntem, Neuem kann hierbei einen äußeren Impuls und Anlaß bilden; der eigenaktive Entwicklungsprozeß, einschließlich seiner motivationalen und handlungspraktischen Momente, kommt aber nur bei hinreichender Integrationstendenz zu Entfaltung, d.h. durch ein entsprechendes Betroffen- und Einbezogen-Sein der Lernenden, ihres verfügbaren, situativen und perspektivischen Erfahrungs- und Handlungsraumes.

Didaktische Integration fragt primär nach den Verbindungs- und Vermittlungsstellen zwischen Lernsubjekt und Lernobjekt (konzeptual, thematisch, prozessual, medial), nach der Einbindung von verfügbarem Interesse, Wissen und Können der Schüler in weiterführende Erörterungen, nach dem Wechselbezug zwischen emotiven und kognitiven, sozialen und individuellen, situativen und perspektivischen Lehr- und Lernintentionen, nach dem Zusammenhang von Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. Damit kommen zugleich vielfältige widerspruchssetzende und -lösende Prozeduren in den Blick sowie Kriterien der Angemessenheit (Akzeptanz bzw. Adäquanz) und Behutsamkeit (als eine gegenständlich, sozial und individuell wertgerichtete Beziehungsqualität) beim Gestalten von unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozessen.

Weiterführende Untersuchungen müßten sich demnach richten auf:

- Besonderheiten und Bedingtheiten eines *integrativen Lernens*, Ausbildungs- und Ausprägungsmodalitäten der Integrationsfähigkeit im unterrichtlichen Lehren,
- spezielle Aspekte musikdidaktischer Integration bei Lehr- und Lern-Vorgängen in erzieherisch *besonders anspruchsvollen Situationen*, im Unterricht mit Ausländerkindern, mit Behinderten und Sonderbegabungen,

- Erscheinungsformen und Entwicklungstendenzen *struktureller und funktionaler Integration* in der Musizierpraxis, verbunden mit entsprechenden ästhetischen und musikgeschichtlichen Erörterungen,
- die Herausbildung und Repräsentation von *kindlichen Musikauffassungen* (im Sinne von musikalischen „Weltbildern“), verbunden mit jeweiligen musikalischen Rezeptions-, Interpretations- und Produktionsweisen.

Didaktische Integration knüpft somit an die Praxis und Theorie der didaktischen Interpretation (vgl. Ehrenforth 1971, Richter 1976, 1991/92, 1993) an, sucht diese allerdings — gleichsam im Sinne einer „didaktischen Interpretation vom Schüler aus“ — zu ergänzen. Neuere Veröffentlichungen zum Erfahrungsbereich der didaktischen Interpretation lassen jedoch auch eine eigenständige Tendenz zu verstärktem integrationsdidaktischen Vorgehen erkennen.

Verwiesen sei außerdem auf den von Klingberg (1990, 45 ff.) herausgearbeiteten Zusammenhang von „Mitgestalten, Mitentscheiden und Mitverantworten“ der Schüler im Unterrichtsprozeß, ausgehend von der Frage nach den „Subjektpositionen von Lehrenden und Lernenden“ im didaktischen Prozeß. Aber auch die Entfaltung und Nutzung jener Merkmale von „Zivilität“, wie sie v. Hentig (1993, 257 ff.) unter dem Motto „Die Schule neu denken“ gekennzeichnet hat, unterstreichen die Aktualität und Dringlichkeit integrationsdidaktischer Bemühungen.

Nachfolgend sollen — unter Bezugnahme auf den thematischen Rahmen dieser Tagung — die bisherigen Darlegungen zur musikalischen Integrationsdidaktik noch durch vier übergreifende Begründungsansätze ausgebaut werden.

### 3 *Konzeptuale Begründungsansätze integrativer Musikdidaktik*

#### 3.1. *Zum aneignungsfunktionalen Ansatz*

Wenn von ästhetischer Aneignung der Wirklichkeit die Rede ist, dann wird zumeist auf den Zusammenhang von Sinnlichkeit und sozialer Erfahrung verwiesen, auf das Zusammenwirken von Erlebens-, Erkenntnis- und Wertungsvorgängen, vor allem aber auf die Komplexität von gegenständlich gerichteten und gesellschaftlich vermittelten Sinn- und Wertbezügen. Vielfach erscheint es dann zwar naheliegend, weitere Details vor allem an kunstspezifischen Beispielen zu verdeutlichen, stets aber führt der Blick auf übergreifende Zusammenhänge

(Schönheit und Nützlichkeit, Form und Funktion, Gestaltung und Gebrauch, Selbstbetätigung und Selbstbestätigung u.a.m.), auf die Vielschichtigkeit, auf den Beziehungsreichtum und auf die Beziehungsintensität menschlichen Verhaltens (vgl. ÄSTHETIK HEUTE 1978; Kühne 1981; Franz 1984 und 1990).

Stroh (1984) und Niermann (1987) haben mit Bezugnahmen auf den Aneignungsbegriff wertvolle Akzente für weiterführende musikdidaktische Fragestellungen und Vorgehensweisen gesetzt. Daß hierbei integrationsdidaktische Intentionen verfolgt wurden, belegt u.a. die erklärte Absicht, „sowohl die Inanspruchnahme der Musik durch die Menschen als auch darauf basierende musikdidaktische Erwägungen — allgemeine Prinzipien und darüber hinaus eine Reihe konkreter Aspekte — zusammenhängend zu beschreiben ... vor allem: Schülerorientierung, Sachorientierung, Praxisorientierung, Handlungsorientierung, Verstehen, Erfahrung und (ganz besonders) Interesse“ (Niermann 1987, 25 ff.). Die Komplexität der ästhetischen Aneignungsproblematik erweist sich somit als eine reale Basis für die integrative Musikdidaktik.

Die Thematik dieser Tagung markiert ebenfalls ein Beziehungsgefüge: zwischen (Musik-) *Lernen und Aneignung*. Derartige Formulierungen, wie wir sie häufig in der psychologischen und pädagogischen Literatur antreffen (vgl. u. a. Lompscher 1972), lassen allerdings mitunter vermuten, daß Aneignung und Lernen weitgehend identisch seien. Im allgemeinen Sprachgebrauch begegnen wir ebenfalls der Tatsache, daß Aneignung von Wissen und Können gleichbedeutend mit Lernen verwendet wird.

Nachdrücklich soll jedoch hier auf die damit verbundene Gefahr einer Reduzierung des Aneignungsbegriffs durch seine Identifikation mit dem Lernbegriff aufmerksam gemacht werden. Während sich Lernen im wesentlichen als eine erfahrungsbedingte, gegenständlich vermittelte und anforderungsbezogene Verhaltensänderung der Lernsubjekte erweist (vgl. u.a. Klix 1971), bezieht sich Aneignung „auf die Totalität der Lebensäußerungen eines Individuums und bewertet sie unter dem Gesichtspunkt ihrer Produktivität als menschliches Subjekt“ (Röhr 1979, 113). Im Unterschied zum Lernen ist Aneignung auf den gesamten Beziehungsreichtum, auf die Gesamtheit der Lebensäußerungen der Individuen gerichtet, auf deren produktive Beziehungen zu den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen. Dadurch werden die Besonderheiten des materiellen, gegenständlichen, ideellen und ästhetischen Aneignungsverhaltens aufeinander beziehbar.

Gerade weil demgegenüber im Lernprozeß zunächst vornehmlich eine umgebungsbezogene Anpassung an entsprechende Umstände erfolgt, die im einzelnen zwar jeweils individuelle Verhaltensänderungen einschließt, ist seine darüber hinausgehende aneignungsfunktionale Bestimmung so bedeutsam. Dadurch kommen gleichermaßen soziale, personale und auch gegenstandsspezifische Aneignungsverhältnisse — einschließlich der sie behindernden Faktoren — in den Blick, innerhalb deren sich die jeweiligen Lernprozesse eigentlich erst entfalten können.

Eine Gleichsetzung von Aneignung und Lernen würde außerdem bedeuten, den Aneignungsprozeß zu beschränken auf eine rein subjektive Verinnerlichung, auf die bloße Anschauung von Gegenständen oder auf das gedächtnismäßige Einprägen von Sachverhalten. Zum anderen wiederum käme es zu einer Überfrachtung des Lernbegriffs. Deshalb muß hier die *aneignungsfunktionale Bestimmung* auch des Musikkernens hervorgehoben werden.

Damit wird nicht nur die Spezifik musikalischer Lernvorgänge (sowie entsprechender Lehrtätigkeiten) auf die Vielfalt ästhetischer Aneignungsverhältnisse und Aneignungsweisen bezogen. Es wird vielmehr zugleich auch eine Ausgangsbasis für weitere integrationsdidaktische Erörterungen und Vorgehensweisen geschaffen, ohne daß es bildungsmissionarischer Allgemeinplätze bedarf oder ein Übermaß an defizitären Tatbeständen zu fatalistischer Larmoyanz führen müßte. Außerdem gewinnen wir mit dem aneignungsfunktionalen Begründungsansatz des Musikkernens einen integrativen Rahmen, der — bei aller Unterschiedlichkeit der bisher entwickelten und mit(gegen?)einander konkurrierenden musikdidaktischen Konzepte — auf Gemeinsamkeiten und Grundbestimmungen zum Musikkernens hinweist.

Daß allerdings die Argumentationen und Auffassungen zur Aneignungsproblematik zugleich ein höchst aufschlußreiches Bezugsfeld sein dürften für tiefer lo-tende Untersuchungen des derzeitigen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandels, einschließlich der dabei beachtenswerten konfrontativen und integrativen Akzentuierungen, soll hier zunächst nur beiläufig angemerkt werden.

### 3.2. *Zum psychoakustischen Grundansatz*

Kürzlich hat Peter Sloterdijk erste Umrisse einer psychoakustischen Theorie angedeutet, die ebenfalls einen beziehungs- und aufschlußreichen Umstand des

Musiklernens erkennen lassen und insofern zur Begründung einer integrativen Musikdidaktik herangezogen werden können.

„Meine Grundauffassung geht dahin, daß ich glaube, daß Musik das Medium ist, das Menschen aus dem Gegenübersein gegenüber den Dingen, d.h. die Seinsweise der konfrontativen Beziehung zur Welt auflöst, aus dieser Haltung herauslöst, den Hörer eintaucht in eine mediale Verfassung, die nicht geprägt ist vom Geist des Gegenüberseins, sondern des Darinnenseins. Diese Primärverrückung geht aus der Konfrontativität in die Medialität zurück. Insofern ist Musik immer eine Art von Zauber, weil sie Menschen einschmilzt in die Sphäre des Klanges. Der Klang selber hat ein sphärisches Format; er ist entweder innerhalb der Sphäre (griech. Kugel) überall oder nirgends ...

Musik ist auf jeden Fall eine Kunst, die eine sphärologische Reflexion erfordert, und Menschen sind Wesen, die in der Regel nicht mehr darüber nachdenken, daß sie in Kugeln leben. Menschen sind Wesen, die in psycho-sphärischen Verhältnissen existieren. Wenn wir miteinander sprechen, erzeugen wir eine psycho-sphärische, durch Stimme etwa strukturierte Zone, in der wir für die Dauer unserer Kommunikation schweben — wie zwei Amöben in einer 'akustischen' Nährlösung. Menschen sind also psycho-sphärische Schwebewesen.“ (Sloterdijk 1993)

Bedeutsam erscheinen mir hier einerseits die Kritik an konfrontativen Modellvorstellungen vom Umgang mit Musik sowie zum anderen die konstruktiven Ausführungen zur sozialen Relevanz des Psychoakustischen, der „soundscapes“. Sloterdijk kennzeichnet nachfolgend soziale Gemeinschaften bis hin zu Nationen als je spezifische „Geräuschttotalitäten“.

Zu fragen wäre im Anschluß daran, ob nicht auch Schulen, Klassenverbände, Chor- oder Musiziergruppen als derartige „soundscapes“ mit ihren jeweiligen psycho-sphärischen Eigenheiten zu verstehen wären, in die der Einzelne einzutauchen vermag, um sie in seiner personalen und sozialen Grundbefindlichkeit wesentlich mitzugestalten. Hierbei bedarf es dann keiner „Horizontverschmelzung“, um aus dem Gegenübersein der Subjekte zu einem Miteinander hinzuführen. Das Ein- und Auftauchen innerhalb von psycho-sphärischen Umgebungen und das „Sichumgebenlassenkönnen“ wären somit Bezugspunkte insbesondere für eine integrative Musikdidaktik, die darauf abzielt, Formen von konfrontativer Subjektivierung aufzulösen.

In den von Christoph Richter (1991/92 und 1993) — in Anlehnung an Martin Wagenschein — entwickelten Positionen zu einer musikbezogenen „Theorie der

Treffpunkte“ ist ein ähnliches Bemühen erkennbar. Es begegnet uns ebenfalls in dem von Wolfgang Mastnak (1993, 139 ff.) — aus der Verknüpfung von polyästhetischer Erziehung und Therapie — entwickelten Aktionsfeld des „Sound Focusing“.

Auch die von Sloterdijk in seiner anthropologischen Studie „Weltfremdheit“ (1993) formulierten Auffassungen zur metoikesis (Umbehausung, Um- oder auch Übersiedlung des Menschen in unterschiedliche Lebensumstände bzw. Seinsweisen) sowie seine Ausführungen zum Musikhören, als ein „Modus des Im-Klang-Seins“ (296), liefern anregende Impulse zur Begründung einer musikalischen Integrationsdidaktik.

### 3.3. *Zum lerntheoretischen Begründungsansatz*

Schon der beachtenswerte Umstand, daß Klaus Holzkamp in seinem umfangreichen Werk zur „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“ (1993) jeweils musikunterrichtlich bezogene Gegebenheiten als Ausgangspunkte gewählt hat, läßt eine intensive Beschäftigung mit dieser anregenden Studie empfehlenswert erscheinen. Es geht dem Autor darum, im Gegensatz zu einem „Lernen unter fremder Kontrolle“ die „Grundbefindlichkeit einer Lerntheorie vom Standpunkt des Lernsubjekts und seiner gemeinen Lebensinteressen“ zu erarbeiten. Das bedeutet insbesondere die „Aufschlüsselung des Lernens aus dem Zusammenhang menschlichen Handelns im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten.“

Nach einer ausführlichen Reinterpretation traditioneller Lerntheorien betont der Autor: „Lernen kommt nicht einfach dadurch von selbst in Gang, daß von dritter Seite entsprechende Lernanforderungen an mich gestellt werden; mein Lernen kann keineswegs durch irgendwelche dafür zuständigen Instanzen (etwa den Lehrer oder die Schulbehörde) über meinen Kopf hinweg geplant werden. *Lernanforderungen* sind nicht eo ipso schon *Lernhandlungen*, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewußt als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, daß ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt.“

Dies unterstreicht ebenfalls das hier thematisierte Anliegen hinsichtlich des Übergangs von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik, von konfrontativem zu integrativem Lernen. Folglich ist nachzudenken über Besonderheiten



eben jener „typischen Lernproblematiken“, wie sie für den Musikunterricht und das Musikklernen bedeutsam werden, über Bedingungen, die Schüler dazu veranlassen, „aus einer primären Handlungsproblematik eine spezifische Lernproblematik auszugliedern“, so daß bestimmte „Lerndiskrepanzen“ emotional-motivational erfahrbar werden.

Mit Konsequenz geht Holzkamp — seinen Prämissen folgend — insbesondere der „Entöffnung des Subjektstandpunktes der Lernenden als strategisches Implikat der Schuldisziplin“ nach und kennzeichnet mit aller Schärfe das „defensiv begründete Lernen als schulische Normalform“. Demgegenüber charakterisiert er — am Beispiel einer schulmusikalischen „Sternstunde“ — das aus lernbiographischer Sicht bedeutsame Phänomen von „expansiven Lernphasen“.

Lösungsansätze, die über bisher vorherrschende schulunterrichtliche Lehr-Lern-Beziehungen hinausgehen, bietet Holzkamp schließlich mit seinen Erörterungen zum „partizipativen“ und „kooperativen“ Lernen, mit Hinweisen auf „Lebensnähe und politische Relevanz von Lernkonstellationen als Mittel zur Förderung expansiven Lernens“ (wenn auch deutlich mit Fragezeichen versehen) sowie mit seinen Ausführungen zum „sozialen Lernen“. Die in diesem Zusammenhang nachdrücklich erhobene Forderung nach „subjektvermittelter Planung“ erweist sich ebenfalls als ein grundlegendes Moment integrationsdidaktischer Vorgehensweise.

Der von Holzkamp vorgelegte Ansatz zu einer subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens sollte uns aber auch anregen, über die Gefahren einer „Verwahrlosung der (auch musikalischen — G.O.) Lernkultur“ nachzudenken bzw. diesen entgegenzuwirken. Allerdings liegen deren Wurzeln nicht allein in den derzeitigen schulunterrichtlichen Organisationsformen und Lehr- bzw. Lernstrategien. Sie erwachsen vor allem aus einer gewissen Hilflosigkeit gegenüber aktuellen Veränderungen in der gesamten sozialen und kulturellen Milieusegmentierung, in der uns umgebenden Alltagskultur mit ihren vielfältigen, verwirrenden und bedrängenden Signaturen. Gerhard Schulze hat eine fundamentale Studie zur „Erlebnisgesellschaft“ (1992) vorgelegt, auf die ich abschließend noch verweisen möchte.

### 3.4 *Zum kultursoziologischen Bezugsrahmen*

Aus einer Fülle an empirisch ermittelten Tatbeständen und Erkenntnissen wird als Merkmalscharakteristik des sozialen Verhaltens zu Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland die „Erlebnisorientierung“ — als kollektive Basismotivation — bestimmt. Gemeint ist damit eine „innenorientierte Lebensauffassung“, durch die die gesamte materielle und ideelle Vernetzung unserer Überflußgesellschaft in ihren alltagsästhetischen Erscheinungsformen, milieuspezifischen Differenzierungen und individuellen Handlungsroutrinen gekennzeichnet ist. Diese Tendenz zu subjektzentrierter Erlebnisorientierung dürfte in spezifischer Weise auch für die Gestaltung und Wirksamkeit von musikalischen Lehr-Lern-Prozessen beachtenswert erscheinen. Dies hängt einerseits mit dem prinzipiellen Bemühen um Integration von schulischem und außerschulischem bzw. unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Musiklernen zusammen. Zum anderen ist der Erlebnisfähigkeit ein hoher Stellenwert in bezug auf die Motivation, Dynamik und Intensität des Lernverhaltens zuzuerkennen.

Mit den von Gerhard Schulze dargestellten Grundmustern alltagsästhetischen Verhaltens (Hochkultur-, Trivial- und Spannungsschema) sowie mit den Hinweisen auf die jeweiligen Ausprägungsmodalitäten unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit (Niveau-, Harmonie-, Integrationsmilieu sowie Selbstverwirklichungs- und Unterhaltungsmilieu) ist ein aufschlußreicher Bezugsrahmen auch für integrationsdidaktische Ansätze im Musikunterricht gegeben. Es dürfte zweckmäßig sein, die Gestaltungs- und Wirkungsspezifik schulmusikalischer Lehr-Lern-Strategien nunmehr auch im Zusammenhang mit den hier dargestellten Veränderungstendenzen im soziokulturellen Verhalten neu zu bestimmen. Das von Schulze entwickelte Orientierungsraster bezüglich der Vieldimensionalität von soziokulturellen Denk- und Handlungsweisen wäre im Hinblick auf seine Bedeutung für die Charakterisierung von schul-, klassen- und schülerspezifischen Erlebnis- und Lernhaltungen zu prüfen. Angesichts der Unterschiedlichkeit der sozialen Herkunft sowie der Vielfalt der milieugeprägten Lerninteressen könnte sich — etwa in bezug auf die Spannungsfelder zwischen „Komplexität und Einfachheit“ und „Spontaneität und Ordnung“ — ein fruchtbarer Ansatz ergeben, um auch Musiklernen und Musikerleben im Kontext aktueller lebensweltlicher Bezüge neu zu orten. Fest steht zumindest, daß Schule als Erlebnis-Raum neuartigen „erlebnisgesellschaftlichen“ Erwartungen und Anforderun-

gen ausgesetzt ist und sie auf neue Weise ihr spezifisches Erlebnis-Potential zu erproben und zu definieren hat.

Musiklernen als Aneignung des Unbekannten? In der Tat! Wir sollten daher erwartungs- und lustvoll auf eben all das Unbekannte zugehen, das uns das Musiklernen selbst zur Lernproblematik werden läßt. Dies dann auch gemeinsam mit den Schülern zu ergünden, zu entdecken und zu erproben, so daß Musikunterricht und Musiklernen nicht für Schüler *v e r*anstaltet, sondern gemeinsam mit ihnen *g e*staltet wird, dürfte ein hoffnungsvoller und perspektivereicher Weg für eine *integrative Musikdidaktik* sein.

Ihr Grundanliegen, so möchte ich zusammenfassend formulieren, besteht darin, musikalische Lehrstrategien und Aneignungsweisen in *koordinierter Integrität* zu entfalten. Das betrifft die Art und Weise des Zusammenwirkens der am Unterricht beteiligten Akteure, die Modalitäten ihres Umgangs mit entsprechenden Lerngegenständen, den dabei zu mobilisierenden, wechselseitigen Beziehungsreichtum an Erfahrungen und Erwartungen, an Wissen und Können, an Neigungen und Interessen sowie den produktiven lebensweltlichen Bezug und sozial-kommunikativen Charakter der Lehr- und Lerntätigkeiten. Dies alles vollzieht sich freilich im Spannungsfeld zwischen Bekanntem und Unbekanntem, zwischen Tradiertem und Perspektivischem, zwischen Anforderung und Anspruch auf jeweils unterschiedlichen Entwicklungsniveaus. Koordinierte Integrität aber schafft Voraussetzungen für ein aneignungsfunktionales Lernen, für ein Einbezogensein, für Betroffenheit — auch für das „Machen einleuchtender Bilder“ in musikalischen Lehr-Lern-Zusammenhängen, für die er- und einleuchtende Wirkung des Musiklernens als „Aneignung des Unbekannten“.

In diesem Sinne ließe sich koordinierte Integrität zugleich auch fassen als *Souveränität*, als eine fundamentale Qualität menschlichen Daseins, „die für alle erreichbar ist, einem jeden hilft, sein individuelles Leben zu gestalten und mit den Mitmenschen in beiderseitigem Interesse umzugehen“ (Wessel 1993). Musik und Musikdidaktik könnten somit zur Entfaltung und Förderung von Souveränität einen nicht unwesentlichen Beitrag leisten. Dies sei abschließend mit einem nochmaligen Hinweis auf das eingangs zitierte Brecht-Gedicht verbunden, wobei nun allerdings dessen Schlußstrophen hervorgehoben werden sollen:

„... In großen Modellen

Zeigen sie so sich selbst das schwer vorstellbare Neue

Schon funktionierend. Da nun diese neuen Modelle

Meist aus den alten gemacht, den vorhandenen gebildet

Werden, scheinen die falsch, doch sie sind's nicht.  
Sie wurden's.“

### *Literatur*

- ABEL-STRUTH, S (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte. In: Musikpädagogik – Forschung und Lehre. Hrsg. v. Abel-Struth, S. Bd. 1. Mainz.
- ANTHOLZ, H. (1992): Konflikte in der Musikdidaktik – Konfliktdidaktik der Musik. In: Musiklehren und Musikkernen. Mainz. S. 82-98.
- ÄSTHETIK HEUTE. (1978) Berlin.
- AUTORENKOLLEKTIV (1983): Singen — Stimmbildung und Liedgestaltung. Berlin.
- BÖHLE, RC (1993) Hrsg.: Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Frankfurt a.M.
- BRECHT, B (1971): Von der Freundlichkeit der Welt. Gedichte. Leipzig.
- BROCK, H (1985): Musik hören — Musik erleben. Berlin.
- EHRENFORTH, KH (1971): Verstehen und Auslegen. In: Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Hrsg. v. Jakoby, R. Frankfurt a.M.
- ENZENSBERGER, HM (1992): Die große Wanderung. Frankfurt a.M.
- FRANZ, M (1984): Wahrheit in der Kunst. Neue Überlegungen zu einem alten Thema. Berlin und Weimar.
- FRANZ, M (1990): Aneignung - Begriff und Prozeß. In: Zur Aneignungsfunktion der Kunst. Hrsg. v. Feist, PH/Faustmann, K/Franz, M. Berlin. S. 15-79.
- GRAF, P (1992): Der Dialog zwischen den Kulturen. Impulse der interkulturellen Pädagogik für das Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheiten. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, H. 3. Münster. S. 300-311.
- GÜNTHER, U/HELMS, S (1992) Hrsg.: Schülerbild – Lehrerbild – Musiklehrerausbildung. In: Gegenwartsfragen der Musikpädagogik (Schriftenreihe der Bundesfachgruppe Musikpädagogik) Bd. 4. Essen.
- HABERMAS, J (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a.M.
- v. HENTIG, H (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien.
- HOLZKAMP, K (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- KADEN, Chr. (1993): Des Lebens wilder Kreis. Musik im Zivilisationsprozeß. Kassel.
- KAISER, HJ (1991) : Musikalische Erfahrung — Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie. In: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Hrsg. v. Lügert, WD/Schütz, V. Stuttgart. S. 54-77.

- KAISER, HJ (1993): Zur Entstehung und Erscheinungsform 'Musikalischer Erfahrung'. In: Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Hrsg. v. Kaiser, HJ/Nolte, E/Roske, M. Mainz. S. 161-176.
- KLINGBERG, L (1986): ABBREVIATUR als didaktisches Problem. In: Wiss. Zs. d. Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam. H. 4. S. 665-672.
- KLINGBERG, L (1988) : Problemgeschichtliche Aspekte der Kategorie LEHREN. In: Wiss. Zs. d. Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ Potsdam. H. 4. S. 61-71.
- KLINGBERG, L (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin.
- KLIX, F. (1971): Information und Verhalten. Berlin.
- KRAEMER, R-D (1992) Hrsg.: Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation. In: Studien zur Musikpädagogik. Bd. 2. Essen.
- KÜHNE, L (1981): Gegenstand und Raum. über die Historizität des Ästhetischen. Dresden.
- LOMPSCHER, J (1972): über lerntheoretische Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In: Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Hrsg. v. Kossakowski, A und Lompscher, J. Berlin.
- LOMPSCHER, J (1992a): Zum Problem der Lernstrategien. In: Lern-Lehrforschung. Berichte. Nr. 1. Berlin. S. 18-53.
- LOMPSCHER, J (1992b): Entwicklungsfördernde Gestaltung von Lehrstrategien – Voraussetzungen, Potenzen, Wirkungen. In: Lern- und Lehr-Forschung. Berichte. Nr. 3. Berlin. S. 4-15.
- MASTNAK, W. (1993): Sinne - Künste - Lebenswelten. Polyästhetische Erziehung und Therapie durch mehrsinnliches Wahrnehmen und gesamt künstlerisches Gestalten. Päd. Diss. Potsdam.
- MÜLLER, R (1992): Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung. Aspekte soziokultureller Musikpädagogik. In: Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen. Hrsg. v. Kaiser, HL (Musikpädagogische Forschung. Bd. 13) Essen.
- NIERMANN, F (1987): Rockmusik und Unterricht. Eigene Wege für den Alltag mit Musik. Stuttgart.
- OLIAS, G (1986): Zum Umgang mit traditioneller Musik im Unterricht. In: Potsdamer Forschungen. Ges.-wiss.Reihe. H. 79. S. 145-156.
- OLIAS, G (1992): Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule, H. 4. Berlin. S. 187/188 und 197/198.
- OLIAS, G (1993a): Musikvermittlung als Konnexionismus — Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung. In: Musikvermittlung als Beruf. Hrsg. v. Schulten, ML (Musikpädagogische Forschung, Bd. 14.) Essen. S. 131-142.
- OLIAS, G (1993b): Zum Positions- und Relationswandel im musikpädagogischen Lebensweltbezug. In: Musik und Bildung, H. 6. Mainz. S. 20-23.
- RICHTER, Chr (1976): Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik. In: Schriftenreihe zur Musikpädagogik. Hrsg. v. Jakoby, R. Frankfurt a.M.

- RICHTER, Chr (1991/92): Musikverstehen – Weltverstehen – Selbstverstehen. Zu Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik. In: Musik in der Schule 1991, H. 6 (S. 362-364) und 1992, H. 1 (S. 8-12) Berlin.
- RICHTER, Chr (1993): Über den Umgang mit Musik im Unterricht. Überlegungen zum Verhältnis zwischen einer (nur) auf praktisches Tun und einer auf ganzheitliches Verstehen gerichteten Musikdidaktik. In: Musik in der Schule, H.2, S. 89-95. Berlin.
- RÖHR, W (1979): Aneignung und Persönlichkeit. Studie über die theoretisch-methodologische Bedeutung der marxistisch-leninistischen Aneignungsauffassung für die philosophische Persönlichkeitstheorie. Berlin.
- ROSCHER, W (1983): Bildungstheoretische Perspektiven integrativer Musikpädagogik. In: Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur Polyästhetischen Erziehung. Hrsg. v. Roscher, W. Teil I, S. 11-22. Wilhelmshaven.
- ROSCHER, W (1989): Integration und Integrität musikalischer Bildung. In: Musik und Persönlichkeit im Prozeß der Bildung und Erziehung. 2. Internationales Kolloquium des Nationalen Zentrums für Musikerziehung der DDR im Rahmen der ISME in Dresden. S. 32-44.
- ROSCHER, W (1990): Leer-Ziele. In: Musik und Bildung, H. 6, S. 329. Mainz.
- RÜCKRIEM, G (1993): Bildung – Krise oder Aufbruch. In: Lern- und Lehrforschung – Berichte. Nr. 4b. März 1993. Berlin. S. 91-123.
- RUMPF, H (1991): Spielarten der Kulturaneignung. In: Perspektiven schulischer Musikerziehung in den 90er Jahren. Hrsg. v. Schneider, R. (Musik im Diskurs, Bd. 8, S. 34-49) Regensburg.
- SCHMIDT, HD (1970): Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin.
- SCHÜTZ, V (1991): Musikmachen – Versuch einer didaktischen Revision. In: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Hrsg. v. Lugert, WD/Schütz, V. Stuttgart. S. 182-203.
- SCHULZE, G (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.
- SLOTERDIJK, P (1993a): Rundfunksendung (Ohrenzeugen gesucht). DS Kultur. April 1993.
- SLOTERDIJK, P (1993b): Weltfremdheit. Frankfurt a.M.
- STROH, WM (1984): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Stuttgart.
- WESSEL, K-F (1993): Geläuterte Erwartungen an die Zukunft der Bildung. Man. 12 S.

Prof. Dr. Günter Olias  
 Brauhausberg 24  
 14473 Potsdam